

Control social de las emociones en el preescolar*

Social control of emotions in preschool

Juan Carlos Pacheco Giraldo**
Universidad Libre

Recibido: 01-08-13 / Aceptado: 06-12-13

“Amo enseñar. Odio las escuelas”
Maestra de preescolar Citada por Nias (1996)

Resumen

Esta investigación buscó describir el papel que juega el control emocional que ejercen las instituciones educativas y sus actores frente a la expresión emocional de los docentes en el aula. En este artículo se exponen los hallazgos encontrados en una institución educativa de preescolar de carácter público en Bogotá. Se realizó una etnografía institucional a través del levantamiento de un perfil pedagógico de manejo normativo-emocional y por medio de un examen documental de observaciones directas y de entrevistas a miembros de la comunidad educativa. Se encontró que la institucionalización emocional está poco desarrollada en el nivel preescolar, además de que existe una ruptura entre este grado y el resto de niveles educativos (tanto pedagógica, curricular como emocionalmente), una ausencia de control por parte de los padres que recae en la acción emocional de la docente. Por último, se evidenció que la vocación y la experiencia modelan tal acción.

Palabras clave: emociones, control social de las emociones, escuela y emociones, educación emocional, preescolar y emociones

Abstract

This research aimed to describe the role of emotional control that educational institutions and their actors exercise when faced with the emotional expression of teachers in the classroom. In this article, discoveries made at a public preschool in Bogotá are explained. An institutional ethnography was performed, creating a pedagogical profile through a documentary exam, direct observations, and interviews with members of the educational community. The emotional institutionalization was barely developed at the preschool level, a rupture between this and the rest of the educational levels (not only pedagogical and curricular but also emotional), an absence of control on the part of the parents, causing a relapse of the emotional action of the teacher. Vocation and experience were the factors that modeled such an action.

Key words: emotions, social control of emotions, school and emotions, emotional education, preschool and emotions.

* Este artículo hace parte de la investigación financiada por la VCTI de la Universidad Antonio Nariño.

** Magíster en Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Libre, seccional Bogotá. Correo institucional: juanc.pachecog@unilibrebog.edu.co

Introducción

Una gran cantidad de niños están inscritos en la educación preescolar¹ en una crisis de cuidado familiar que deben asumir las instituciones educativas. Ni el Ministerio de Educación ni los currículos universitarios que forman docentes para preescolar consideran la formación emocional formal de emociones de las maestras; pero en ellas recae el cuidado y la formación emocional de los niños y niñas. El presente artículo da cuenta de los resultados (para un establecimiento) de una investigación realizada en Bogotá en cuatro instituciones educativas, en el nivel del grado 0, previo al ingreso al grado primero de educación básica primaria². El estudio buscaba establecer la relación entre el control emocional ejercido por las instituciones educativas (en tanto organizaciones compuestas por actores) frente a la expresión emocional de las maestras en el aula. Para este artículo, se analiza uno de los casos, el cual correspondió a un colegio público distrital³, cuya población estudiantil pertenece a los estratos 1, 2 y 3.

En este apartado, de manera resumida, se explica el problema que se pretendía resolver, así como el sustento teórico que fundamentó el análisis de la situación estudiada.

El sistema económico ha invadido el mundo de la vida (Habermas, 1981) y esto se refleja en las dificultades de la crianza, más aún cuando las mujeres entran masivamente al mundo del

trabajo. En otras palabras, el mundo del hogar se ve afectado por la salida de las madres hacia labores remuneradas fuera de la casa, quienes, junto a los hombres (en el caso de que ellos todavía se encuentren viviendo con la mujer e hijos), deben apoyar los ingresos hogareños.

En Colombia, según datos del DANE (Velásquez, 2010), la jefatura femenina ha ido creciendo, ya que si en 1993 era del 24,3%, en el año 2005 ya era del 29,9%. Existen indicios de que el fenómeno sigue aumentando, ya que la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del DANE de 2011 (DANE, 2012a) muestra que para ese año el 32,4% de los hogares tenían jefes mujeres de hogar. Es decir, una de cada tres cabezas de familia son mujeres y de ellas el 84,1% no tenía cónyuge. En Bogotá, en el año 2011, el 35,3% de jefes de hogar era de sexo femenino. Es decir, en la capital del país habría 1'467.643 jefes hombres frente a 800.738 jefes mujeres (si se toman las proyecciones del DANE para el año 2011), de las cuales 673.421 no tenían cónyuge.

Aun si existen los dos progenitores, padre y madre deben encargarse de conseguir el sustento económico y alguno de ellos debe abandonar el papel de cuidar y educar a sus hijos. De hecho existe una gran tensión entre los horarios laborales y los horarios de crianza hogareña.

En efecto, según el DANE, en su Gran Encuesta Integrada de Hogares (DANE, 2013a), la tasa global de participación⁴ (TGP) de los jefes de hogar en el

¹ Se utilizará el término “preescolar” referido a la educación formal escolar de los niños menores de cinco años e incluye al grado 0 de la educación oficial. El término más amplio (frente al de preescolar) es el de educación para la primera infancia, pues incluye también contextos no formales.

² El estudio, dirigido por Juan Carlos Pacheco, fue realizado en conjunto con Nhora Cárdenas, Sergio Ángel y Jhon Jairo Londoño.

³ Aquí se parte del informe monográfico que fue realizado por el autor de este artículo.

⁴ La Tasa Global de Participación (TGP) es un indicador de empleo que cuantifica el tamaño relativo de la fuerza de trabajo. Compara la Población Económicamente Activa (PEA) y la Población en Edad de Trabajar (PET). Se define con la siguiente fórmula: $TGP = (PEA/PET) * 100$. Hay que recordar que la PEA es el segmento de población total que participa en la producción económica, es decir, corresponde a todas las personas mayores de una cierta edad (14 años, por ejemplo) que tienen Empleo, o que sin tenerlo, lo están buscando o están a la espera de alguno. Se excluyen los pensionados, las amas de casa, los estudiantes y los rentistas así como los menores de edad (o al menos de cierta edad).

total nacional fue 81,2%. Para los hombres jefes fue 89,3 % y para las mujeres jefas 64,9%. La tasa de desempleo fue 6,0% para los jefes de hogar y del 12,2% para los cónyuges. Hay que recordar que para Bogotá, la TGP en el trimestre noviembre 2012 - enero 2013 fue de 72,0% y la Tasa de Ocupación fue de 65,2%, con un desempleo del 9,5% (DANE, 2013b). Se entiende entonces que, para Bogotá, siete de cada diez personas en edad de trabajar están económicamente activas y que la tasa de ocupación fue alta, ya que dos de cada tres de las personas económicamente activas estaban empleadas y la tasa de desempleo bogotano fue de los más bajos del país, pues afectó a un poco menos de una entre diez personas.

De lo anterior es fácil concluir que una parte significativa de los adultos bogotanos y de los jefes y jefas de hogar están trabajando. Ello implica, por tanto, que la “crianza”, “cuidado” y “educación” de los niños se están desplazando hacia la escuela. En concreto, estas funciones las deben ejercer también los centros de preescolar, quienes además deben enfrentar la crisis de cuidado, en una “comercialización de la vida íntima” (Hochschild, 1983), tema que se explicará más abajo en este mismo apartado.

De hecho, una población significativa de niños está asistiendo a la educación preescolar en Bogotá, lo que evidencia su gran importancia. De cifras del Censo del DANE⁵ de 2005 se desprende para Bogotá que el 46% de los niños de 3 años (sin considerar a quienes no informan) asistía a alguna institución educativa, proporción que aumentaba a los 4 años (64%), se incrementaba a los 5 años (97%), y llegaba a ser, quizás ya con un ingreso a la educación escolar, a los 6 años de un 91%. El

consolidado de la Encuesta de Calidad de Vida señala que, para el año 2011, el 45,9% de los niños menores de cinco años permanecían entre semana en un hogar comunitario, una guardería o una institución de preescolar, es decir un número de 273.681; tan sólo el 35,2% de estos niños (o sea 209.882) permanecían con la madre o el padre en el hogar (DANE, 2012b, p. 16). Debe recordarse que 158.419 niños en 2011 asistían en Bogotá a alguna institución de preescolar (es decir el 26,5% del total), de los cuales 24.288 asistían a pre-jardín (1789 en el sector oficial), 36.918 a jardín (6.591 oficial) y 97.213 a transición (52.184 oficial)⁶.

La respuesta institucional, en el sector educativo que forma maestros, se presenta con la expansión de la profesión de docente en preescolar. Según el Censo Educativo de Bogotá realizado por el DANE en 1981 (DANE, 1981), para ese año había 3.035 docentes en preprimaria; ya en el año 2011 había 9.512 maestros en el sector de preescolar, según el mismo DANE. Las cifras anteriores muestran un incremento del 319% en 30 años. Ello implicará una expansión del número de programas y estudiantes en primera infancia.

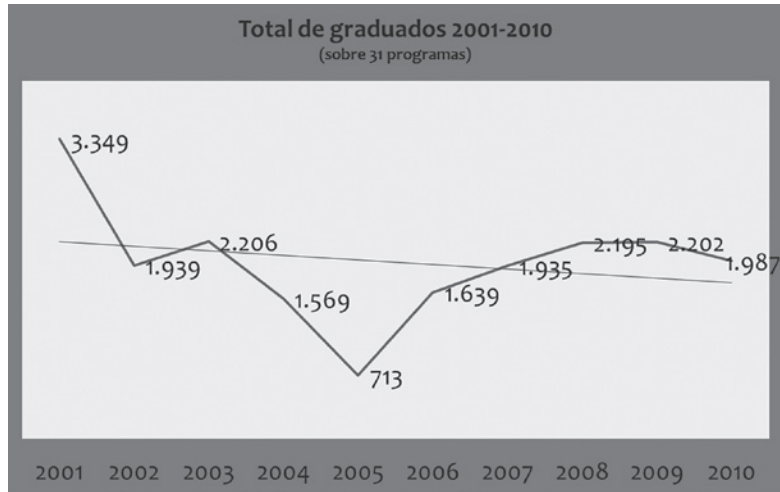
El Gráfico 1 muestra el total de estudiantes graduados en programas (universitarios, tecnológicos o técnicos en preescolar y primera infancia) para 31 programas en Colombia, pues durante 10 años hubo 19.734 graduados, cifra significativa, pero insuficiente para las necesidades del país⁷.

⁵ El cálculo se hizo de los resultados del Censo de 1985 (Libro del Censo, Cuadros Censo 2005.xls, Cuadro 4.13), que se puede obtener de: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124

⁶ Esta cifra proviene de la estadística denominada “Colombia. Número de alumnos matriculados por nivel educativo y sector” 2011, en la página: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=58. Por tanto la cobertura desde la educación formal (que no incluye a la atención de madres comunitarias) llegaría a un 22,2% de la población entre 0 a 5 años.

⁷ Se incluye en esta formación la educación para la primera infancia.

Gráfico 1.



Fuente: Datos tomados del Observatorio Laboral para la Educación. (Cálculos elaboración propia). En: <http://www.graduadoscolombia.edu.co:8080/o3portal/viewdesktop.jsp?cmd=open&source=Perfil+Graduados%2FGraduados+por+N%FAcleo+B%E1sico+de+Conocimiento%>

En Bogotá, varias universidades imparten esta formación con programas que buscan graduar profesionales reflexivos, capaces de leer diversos contextos, con una clara concepción de la realidad social y que aporten al fortalecimiento de la educación infantil en el país. Las universidades consideradas fueron Javeriana, Sabana, Libertadores, Pedagógica, Distrital, Luis Amigó y Monserrate. En algunas universidades no se contempla en ningún espacio académico lo relacionado con el afecto o por lo menos no se hace explícito en sus planes de estudio. Para el caso de universidad Javeriana se observó el mayor acercamiento al tema de la formación en el afecto; sin embargo en las demás universidades sólo en los casos de la Pedagógica y de la Distrital se encuentra para cada carrera una asignatura que hace referencia al afecto; en las cuatro universidades restantes no hay ningún espacio que indique la formación en las emociones. Obviamente, el tema se encuentra inmerso usualmente en la cátedra de psicología del desarrollo, por ejemplo. Se concluye que no hay presencia de una formación emocional

institucionalizada en los currículos que oriente al docente en formación⁸.

Ya que un número significativo de infantes está recibiendo educación en establecimientos de preescolar (158.419 estudiantes, inscritos en 2.637 instituciones en Bogotá para 2011); y más aún, si allí se desenvuelve una parte significativa de sus vidas, se abre el debate sobre la educación emocional que los niños reciben. El asunto es que esta educación recae en los y las docentes, en un marco institucionalizado de tipo educativo.

Se podría esperar que los modelos pedagógicos y la acción educativa institucional ejerzan un control sobre las maestras alrededor de los comportamientos emocionales deseables de ellas sobre sus estudiantes. Esta hipótesis implica una administración “institucionalizada” de los

⁸ Agradezco esta observación a la profesora Nhora Cárdenas, quien hizo las visitas a las mencionadas universidades, de donde se derivan estas conclusiones.

comportamientos emocionales de las docentes y la formación emocional que se espera que los infantes reciban. Sin embargo, una falta de institucionalización del modelo pedagógico, alrededor de la emocionalidad, dejaría en manos del docente tal formación. Entre estos dos polos se puede visualizar el escenario del control social de las emociones en el preescolar.

El interrogante que se quiso resolver fue: ¿Cómo, entonces, la organización escolar y sus actores ejercen un control socio-emocional sobre la actuación pedagógica emocional de la docente dentro del aula de clase? Para el presente caso se responde para una institución de las observadas. Se pueden ahora considerar algunos elementos teóricos que guiaron la investigación realizada.

El tema del afecto y las emociones son fundamentales para la infancia. Así, para su desarrollo emocional los niños necesitan amor, afecto, cariño, comprensión, atención, aceptación, respeto, protección, reconocimiento y valoración (Alonso, 1990, p. 27), que deberán llevar a destrezas socio-emocionales tales como autoconfianza, capacidad de desarrollar relaciones positivas con los pares y adultos, la concentración y la persistencia para afrontar las tareas, y la efectividad para comunicar las emociones, la habilidad para entender instrucciones y estar atentos, y las destrezas para resolver problemas sociales, según lo dicen Bowman, Donovan, Burns & otros, 2000; y Shonkoff & Phillips, 2000 (citados por Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). Estas destrezas son consideradas críticas para el éxito de los niños en la escuela, se incluye la superación o no de problemas relacionales. Los niños con conducta agresiva en el preescolar tienen alta probabilidad de presentarla también en la escuela, de ser rechazados por sus pares o de recibir baja retroalimentación de sus profesores; de persistir la conducta agresiva y antisocial hacia los nueve años habrá poca probabilidad de éxito en la intervención (Hemmeter et al., 2006).

Consecuentemente, se entiende que el manejo y formación emocionales se concentren en la relación entre la persona cuidadora⁹ y el niño. De hecho, se ha establecido que la preparación educativa especializada de las maestras es un buen predictor de su conducta profesional en el preescolar. A su vez, la conducta emocional de ellas también puede estar determinada en su expresión por un fuerte control social. A pesar de la caracterología personal, de los vaivenes biográficos o de los conflictos en el aula, las cuidadoras deberán aplicar actitudes emocionales positivas en la interacción con los infantes (Wilcox-Herzog & Ward, 2004)¹⁰, pues a ellas se les paga por un cuidado emocional positivo, lo que encaja con el “alquiler de las emociones” señalado por Hochschild (2003). Ese control proviene de quienes pueden ejercer poder sobre las profesoras: la institución en donde trabajan, sus superiores y los padres de familia.

Del psicologismo emocional a la interdisciplinariedad

Cuando se maneja el tema de las emociones, la tendencia general ha sido la de ubicarlo preferentemente en el terreno psicológico e individual. Sin embargo, cuando se habla de infancia, la perspectiva es más amplia que el análisis psicológico. Según Bass (2007), se podrían identificar al menos seis enfoques en los estudios sobre la niñez:

- a) La psicología del desarrollo, impulsada por Jean Piaget, quien planteó el modelo de los estadios

⁹ Aquí se entiende por cuidadora a la persona que tiene un contacto formativo y de crianza con el niño. Es un término amplio que incluye a maestras, madres y tutores, o quienes tengan funciones similares. En el contexto de este artículo hace referencia a maestras, jardineras o auxiliares docentes.

¹⁰ Esta afirmación de las autoras viene afinada en diversos estudiosos: Arnett; Cassidy & Buell; Elicker, Huang & Wen; Howes, Phillips & Whitebook; Kontos, Howes, Shinn & Galinsky; McMullen & Alat. Para la bibliografía pertinente véase el artículo citado.

y transiciones, por lo que los niños son adultos en entrenamiento y su edad se relaciona con el desarrollo físico y cognitivo.

- b) La investigación antropológica, hacia 1969 con Opie, quien señalaba que los niños deberían ser reconocidos como comunidades autónomas, libres de los intereses de los adultos y llenas de sus propias historias, reglas, rituales y normas sociales.
- c) Las aproximaciones socio-estructurales, las cuales consideran el estatus de edad, el estatus generacional y el género como criterios de estudio.
- d) Las aproximaciones demográficas estudian a los niños enlazados con las estructuras familiares. Son claves fenómenos como la inestabilidad familiar producida por los divorcios, la pobreza familiar o el empleo; éstos afectan las experiencias en la infancia.
- e) Las aproximaciones desde la socialización plantean que ésta puede afectar a los niños y a sus padres. El hecho es que diferentes familias (por clase o raza, por ejemplo) proveen diferentes tipos de niñez a los infantes.
- f) El enfoque interdisciplinario incorpora a la sociología, la psicología y la antropología; así como a la historia y la economía política. Woodhead, en 2003 (citado por Bass, 2007) hablaba de tres modelos interdisciplinarios. El primero, denominado *clearinghouse*, debe incluir todos los estudios sobre niños y niñez, las preguntas de investigación y sus metodologías y todas las disciplinas que estén interesadas. El segundo, llamado modelo *pick'n' mix*, concibe que el conjunto de aproximaciones sobre los niños debe ser selectivo y que marque distancia sin desconocer otros puntos de vista. El tercero, denominado modelo *rebranding*, debe involucrar investigadores de diversas disciplinas. Aquí, se permanece en la sociología, pero se acude al apoyo de otras disciplinas.

Después de esta revisión realizada por Bass (2007), se puede concluir que:

- Los niños tienen un desarrollo físico, psíquico, afectivo y cognitivo.
- Los niños son auto-productores de identidad y que por lo tanto construyen sus propias historias, reglas y rituales sociales. Esta construcción funciona diferencialmente según los espacios sociales donde los infantes se encuentren: hogar, escuela, pares, etc., y muchas veces refleja la estructura del mundo adulto, incluyendo los medios masivos de comunicación.
- El género, la edad, el estatus socioeconómico, la raza y la clase social condicionan las conductas sociales de los niños y su estatus dentro de sus grupos de pares.
- Hay una asimetría de poder entre los niños y los adultos. Estos últimos definen muchos aspectos de la vida de los pequeños.
- La inestabilidad familiar, la pobreza familiar y el empleo afectan las experiencias de la infancia. Fenómenos como el tamaño de la familia, la salida de la mujer al trabajo o el divorcio afectan a los niños en términos de incertidumbre financiera y psicológica, lo que puede afectar el rendimiento escolar y su conducta social.
- Los procesos de socialización afectan a los niños y a sus padres. Parece ser que existen diferencias en el tipo de crianza que los padres realizan según su clase social. El hecho es que los hijos también afectan el destino económico, social, psíquico y personal de los adultos.
- Los problemas deben ser abordados interdisciplinariamente, o al menos en colaboración entre disciplinas.

Por tanto, la psicología no es suficiente ni es la única que estudia a la niñez.

La psicología, la niñez y las emociones: un desarrollo reciente

Tradicionalmente ha existido una precariedad investigativa en el tema de la emoción en el aula en preescolar por parte de la psicología, quizás por el dominio del enfoque cognitivista en esta

ciencia (Zembylas, 2004). De hecho, en esta ciencia la investigación sobre las emociones en los niños es reciente, como lo muestra Parke (2004), en su revisión para un periodo de 70 años. Veamos rápidamente en qué consiste su revisión.

Hacia principios de los años treinta del siglo XX la mayor parte de los miembros (75%) de la "Society for Research in Child Development" (SRCD) no eran psicólogos. Parke señala que entre 1933 y 1943 el énfasis recayó en estudios como los de Arnold Gesell (desarrollo motor), de Anderson (desarrollo de la personalidad, 1937) o los realizados en Berkeley sobre desarrollo intelectual, social y motor. Fue el estudio de Sontag (estudio longitudinal que no terminó sino hasta los años 70) el que incluyó una evaluación del desarrollo emocional. Estos estudios eran ateóricos y excesivamente descriptivos. Hay que recordar que el paradigma dominante era el de Watson (concentrado en un esquema conductista del aprendizaje, que como se sabe no daba cabida al análisis emocional), al que solamente se le opuso Gesell con su aproximación de maduración y que por más de 40 años trató temas como las tácticas y juegos en los niños.

En Europa fue Piaget, quien desde la perspectiva cognitivista (que incluía por supuesto el desarrollo motor) planteó el problema del desarrollo en el niño. La teoría Freudiana (enfocada en la experiencia temprana, trató la agresión, dependencia moral y roles de género) sería la última tendencia de esta época. Habría que resaltar, como excepcional, el estudio de Florence Goodenough en 1931 sobre la ira, allí se buscaba encontrar las causas, consecuencias y desarrollo en los niños. Entre 1943 y 1963, según Parke, dominaría una psicología concentrada en la teoría del aprendizaje, proveniente de Hull, con mezclas freudianas. Así, Sears y Whiting se concentraron por décadas en establecer la formación de la personalidad, y trabajaron categorías como el control de esfínteres y el entrenamiento severo para lograrlo.

La otra veta dominante fue la de Skinner (con seguidores como Bijou, Baer y Gewirtz), cuya teoría se concentró en un conductismo basado en el refuerzo contingente de la conducta como base de los mecanismos de aprendizaje. Esta tendencia concentró su investigación en las casas, escuelas y lugares institucionales. Es de entender que este periodo se caracterizó por el desarrollo de una ciencia experimental, asociada al desarrollo de cuestionarios y los métodos experimentales de observación en laboratorio. En lo teórico, según Sears, se aclaró el papel de la diada madre-niño, y a su vez se investigaron las bases biológicas de la conducta. Con la neurociencia se adelantaron estudios sobre la visión. En esa época también se hicieron observaciones y experimentos con monos en relación con el aprendizaje, que serían la semilla de la teoría etológica del apego en el siguiente periodo.

Entre 1963 y 1983 se ampliaron los temas: el retorno de la cognición (de enfoque piagetiano), el descubrimiento de la precocidad (según las capacidades visual, auditiva y olfatoria; así como lo social y lo cognitivo), la socialización y el desarrollo social (Bandura y su aprendizaje social, Bowlby y la diada madre-niño, la familia, los pares, la escuela y las redes familiares de Bronfenbrenner, Cochran y Brassard, Asher y Gottman). En este momento surgen algunos estudios sobre la emoción: la sonrisa emocional, la ansiedad, el miedo, que fueron estudiados por Gibson y Walk en 1960, con la limitación de que se orientaron hacia la explicación de los procesos preceptuales y cognitivos. En los años 70s y 80s, cuando se hacen estudios sobre la producción y el reconocimiento de las emociones, así como del rol de las expresiones emocionales en la regulación de la interacción social. Entonces surgen conceptos sobre procesos afectivos.

Según Parke, durante el periodo de 1983 al presente, se comienza a trabajar la interdependencia entre la cognición y la emoción. El estudio del desarrollo

cognitivo retornó temas como la conciencia, la reflexión, la intención, la motivación y el querer (como lo señala Flavell en 1999), allí se desarrollan métodos en torno a la memoria afectiva. Hacia 1999, se habla de la relación entre cognición y emoción en términos de cómo los niños comprendían su propia emoción (Saarni en 1999). En la década del noventa también se hacen estudios sobre la autoconciencia de las emociones como la vergüenza, la culpa, el orgullo, la envidia o los celos (Lewis en 1992; Voling, McElwain & Miller en 2002), temas que habían sido anticipados por Freud.

Como se podrá deducir de lo anterior, si el estudio de la emocionalidad infantil es relativamente reciente, se puede pensar que el estudio de la emocionalidad del maestro frente al niño, y del maestro mismo, es prácticamente inexistente (Nias, 1996; Zembylas, 2004).

El enfoque sobre las emociones, de todas maneras ha tenido un fuerte tinte psicologicista. De hecho, los estudios sobre este tema se concentran en el individuo, su historia y su configuración psicosocial (usualmente desde la familia), que para el ámbito educativo es similar, tal como lo proponen Goleman (2008), Bisquerra et al. (2011) o Chabot & Chabot (2009).

Por ejemplo, Schutz, Aultman & Williams-Johnson (2009, p.196) afirman:

Si un profesor está predispuesto a ver su escuela como un lugar inseguro o de miedo, él o ella más probablemente interprete las diversas situaciones como potencialmente alarmantes y, consecuentemente, experimenten episodios más emocionales que pueda calificar de ansiedad o temor.

Sin desconocer las influencias culturales, las emociones se asientan en el individuo, es decir, en la experiencia personal en términos de la

familia o de los profesores mismos. A ello se agregarán el temperamento y los mecanismos sistémicos de activación de la conducta (por ejemplo, la ansiedad), así se constituyen lo que estos autores denominan “tendencias afectivas”, que se concretan en un punto del tiempo, como serían las situaciones en el aula clase (Schutz et al., 2009). Así, los episodios emocionales estarían, según Schutz et al. (2009):

... socialmente contruidos, personalmente promulgados, son formas de ser que emergen de juicios conscientes o inconscientes, sobre éxitos percibidos para alcanzar objetivos o mantener normas o creencias durante las transacciones como parte del contexto socio-histórico (p.344)

Este enfoque psicosocial se asienta en el individuo, quien llega a actuar en relación con los otros. La limitación es evidente: no se consideran elementos sociales de tipo estructural o al menos de institucionalización. En otras palabras, se sigue considerando que el mundo emocional radica todavía en el individuo.

Hacia una visión sociológica

En contraste con lo anterior, el enfoque del estudio se concentró en la sociología de las emociones, vista desde la investigación educativa para la educación preescolar.

La teorización sobre lo emocional, según Armon-Jones (1986) citado por (von Scheve & von Luede, 2005), en un tiempo se polarizó entre (a) el positivismo, fundado en el preeminente condicionamiento biológico y psicológico de las emociones; y (b) el construccionismo, que minimiza el enfoque bio-psicológico; además señala que las emociones son una categoría social y cultural. Aunque la psicología tiene un largo historial de investigación en lo emocional, solamente de manera reciente ha investigado sobre la relación entre la cognición y la emoción (von Scheve &

von Luede, 2005; una síntesis de la discusión en Eich, Kihlstrom, Bower, Forgas, & Niedentahl, 2003), lo que aporta a la función evaluativa de las emociones para actuar en circunstancias dadas.

La investigación en lo referente a la emoción y al mundo preescolar es todavía excesivamente incipiente (Parke, 2004). Quedarse en el nivel individual (psicologismo extremo) implica correr el riesgo del reduccionismo. De hecho, cuando las emociones se expresan, usualmente, lo hacen dentro del contexto cultural y las relaciones sociales. Si bien lo emocional presenta aspectos inconscientes, automáticos e involuntarios, no es menos cierto que existen parámetros sociales y culturales de la expresión emocional que incluyen ya no solamente normas sociales, sino distribución social de lo que se denominarían ritos sociales, los cuales se distribuyen socialmente. Como las emociones mueven a la acción, la expresión emocional regulada se inserta en el mundo social; hecho que ayuda a generar tipos de interacción y estructuración social, es decir, las emociones se expresan dentro del mundo social.

Hay que recordar que la tradición sociológica proveniente de Durkheim (1982) señaló que el “cemento” de la sociedad, expresada en conciencia colectiva, se presenta en las reglas morales. Weber (1964) consideró que uno de los elementos fundamentales de la acción era el afectivo, aunque privilegió para la acción social el sentido en términos de racionalidad y valores. Estas reglas y valores, en teorizaciones más recientes y entendidas en su funcionamiento social (y no como reglas kantianas) tienen una base emocional (Ben-Ze’ev, 1997; Buckley, 2004; Hoffman, 2002; Vélez & Ostrosky-Solis, 2006). En esa tradición sociológica, el estructural-funcionalismo (Parsons, 1999) consideró el mundo emocional desde una perspectiva psicoanalítica: la *catexis* o gratificación frente al objeto; la limitación del enfoque radica en que no fue traducido a emociones específicas que funcionaran en la estructura social. Finalmente,

tanto el interaccionismo simbólico en sus comienzos (Mead, 1973) como la etnometodología (Garfinkel, 2006) se orientaron más hacia la racionalidad de la acción. En últimas, la tradición sociológica se orientó preeminentemente a la racionalidad. Estamos de acuerdo con Bericat (2000) cuando señala que la sociología de las emociones apenas comienza a desarrollarse en los años 80s del siglo XX. Tres figuras cimientan la sociología de las emociones: Thomas Scheff, Theodore Kemper y Arlie Hochschild. Mientras que Scheff se concentró en la vergüenza y el orgullo y Kemper en las relaciones y estructuras sociales como elementos de comprensión de las emociones, Hochschild incorporó las emociones como vía para el conocimiento de los fenómenos sociales.

El enfoque de Hochschild se enmarca en la “teorización cultural de las emociones” (Turner & Stets, 2005) que ha generado investigaciones relacionadas con derivaciones teóricas, como las de Cahill y Eggleston en 1994 sobre las personas en sillas de ruedas que se mueven en espacios públicos; Pierce en 1995, sobre las diferencias de género en las oficinas de abogados; con estudios empíricos como los de Forseth (citado por Härtel, Zerbe & Ashkanasy, 2005) que estudiaron los empleados bancarios y la existencia del cinismo y del impersonalismo, caso contrario de la educación; Grandey y el servicio a compradores; James en 1993, con el manejo de pacientes; al igual que Mamo (1999) con la autoconciencia y el cuidado médico; o de Raevel (2002) sobre la relación enfermera-paciente.

Desde la educación, Price (2001, p.179) realizaba el análisis del trabajo emocional en clase (desde una perspectiva psicoanalítica) y señalaba que el trabajo emocional del maestro es inconsciente cuando se da el proceso de aprendizaje. Lois (2006) trabajaría lo referente a madres que se convierten en maestras y cómo algunas de ellas han desarrollado técnicas de manejo emocional para no agotarse psíquicamente. Al ser un área

tan nueva, el estudio sociológico de las normas emocionales en el trabajo educativo, en especial para el preescolar, es fundamental, pues no existe todavía un corpus teórico suficiente que se derive de este enfoque teórico. De hecho, la aplicación general de la investigación que enuncian Turner & Stetz (2005) es aplicable a la educación preescolar.

El estudio realizado se fundamentó, entonces, en la sociología de las emociones y en específico en el enfoque de Hochschild (2003), quien se orientó hacia las emociones en la vida cotidiana y su influencia en la interacción social. Su estudio clásico trató sobre el manejo de las emociones en el mundo comercial. Esta autora señala que las emociones se orientan hacia la acción, están condicionadas por las expectativas previas, son señales que “evalúan” la relevancia de las situaciones para el actor y por tanto contribuyen a la definición de la situación.

Para Hochschild, el significado y sentido de la emoción se involucra con lo normativo (normas emocionales), por lo que se relaciona con el control social y define lo que se debe sentir en diversas circunstancias; así mismo, indica cuál es el sentimiento apropiado para cada situación. Ello se aplica al mundo laboral, el control emocional se engendra desde la empresa misma (van Dijk & Kirk, 2006); en últimas, explica la autora, existe un “alquiler del corazón” que es bien significativo en el sector servicios e implica la atención al cliente y es esencial en las actividades de cuidado humano: ancianos, enfermos y niños.

Entonces, se puede entender que en las instituciones educativas (especialmente para la primera infancia) no se paga solamente por la formación cognitiva, sino también por el cuidado emocional. En efecto, los jardines reemplazan significativamente a los padres y son una extensión de la función de socialización y apoyo afectivo de la familia. A la docente, por tanto, se le exigirá un comportamiento emocional asociado al cuidado;

este control social que se ejerce sobre ella puede ser informal o formal, por ello las sugerencias y presiones pueden venir de relaciones esporádicas con los padres o pueden provenir de la institución misma, que se expresan, por ejemplo, en normas específicas de comportamiento emocional. La maestra de preescolar deberá seguir en general tales normas (o al menos negociarlas a partir de su capacidad técnica-profesional) y expresarlas en su comportamiento e interacción con los niños.

Ahora bien, puede suceder que lo que la docente siente y lo que las normas le exigen no estén armonizadas. Existirá disonancia cuando los sentimientos se desvían de la norma emocional considerada como “normal” o sana, de lo que moralmente se debe sentir o de lo que se siente o manifiesta en un lugar o situación, y que es fuente de control social. El “tratar de sentir algo” implica gestionar la emoción en torno a la modificación del grado o cualidad de una emoción, bien sea por el cambio de expresión emotiva o bien por la “actuación profunda”, cuando se cambia el foco perceptivo por acciones fisiológicas relacionadas (relajarse, respirar, etc.). A las normas emocionales se le juntan las “normas de expresión emocional” que tienen que ver con las circunstancias y grado en que pueden ser expresadas. Es lo que se denominará la “máscara” emocional, que deja muchas veces a la persona sentir lo que quiera (Bericat, 2000). Pero la disonancia -denominada como “falsedad” por Hochschild- no es la única posibilidad de respuesta, pues puede existir la “armonía emocional”, que es la consonancia entre lo que se siente y lo que se expresa, de acuerdo con Mann, 2004, citado por Brennan (2006). En el polo contrario, según el mismo autor, se encontraría la “desviación emocional” -denominada equivocación- donde los estados internos y externos se desvían de unas expectativas esperadas.

Las consecuencias se pueden sintetizar así: a) La armonía emocional implicaría buen humor, energía y altruismo (Shuler & Sypher, citados por Brennan,

2006, p.59), elementos que llevan a un buen rendimiento laboral y gran dedicación (Rafaeli & Worline, citados por Brennan, 2006, p.59). b) La disonancia y la desviación emocionales llevarían al estrés y a la disminución del rendimiento laboral. Ello conduciría a una “instrumentalización” del trabajo que luego llevaría a una crisis y vaciamiento emocional, tanto en lo personal como en lo público. (Price, 2001)

Para las maestras, las emociones hacen parte de la práctica profesional que ha sido condicionada educativa y biográficamente. La docente deberá ser sensible a las expresiones emocionales de los niños y a su vez deberá ejercer sobre sí un control emocional. Si el niño llora, ella deberá determinar cuáles son las necesidades del infante. Más aún, deberá integrar a su respuesta elementos afectivos relevantes para el pequeño. A la cuidadora se le exigen comportamientos que ejercen sobre ella misma un control social y laboral, como no maltratar a quienes están bajo su cuidado. Ella tendrá que integrar su labor educativa (entendida en destrezas cognoscitivas, sociales y motrices) con su labor afectiva; hecho que tiene un papel fundamental en la reproducción de la institucionalización emocional. (Brennan, 2006)

Así, para la cuidadora podrán existir diversas causas de disonancia afectiva. Las expectativas previas jugarán un papel fundamental a la hora de integrar su personalidad con las exigencias de la organización, de los padres y de los mismos niños. La frustración, producida por la imposibilidad de cumplir las expectativas personales o de los otros, generará posiblemente una disonancia emocional, pues propiciará una contradicción entre lo que se siente y lo que se puede expresar. Por ejemplo, el agotamiento (*burnout*) podría generarse por la ansiedad al sentirse como si no fuera una buena profesora, de que se está arruinando a los niños, o de sentir que los niños no avanzan como se quiere o como quieren los padres (Lois, 2006). Otras fuentes de estrés, según el raciocinio de

Hochschild (2003) y la propuesta de Brennan (2006), corresponderían a la imposibilidad de la profesora de atender a todos los niños por falta de tiempo, al poco reconocimiento que se tenga de su labor, de las habilidades diferenciales de los estudiantes, de los tamaños de los grupos que se deben atender, de las condiciones locativas y de la violencia misma. Ante la frustración una reacción típica será la de asumir no sólo el rol de profesora, sino también el de madre o padre. (Lois, 2006; Price, 2001, citado por Brennan, 2006, p.57)

Pero el concepto de norma implica uno adicional: el de institucionalización normativa, que para nuestro caso será el de la institucionalización de las emociones.

El paso hacia la institucionalización lo sugieren Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012), cuando señalan que el trabajo docente debe ser un trabajo en equipo, en culturas colaborativas y no en solitario. Ello implica confianza, colaboración, responsabilidad colectiva, empuje y ejemplo entre pares, asistencia mutua y redes profesionales. De manera más refinada, Zembylas (2004, p.359) dice que “el profesor debe negociar el contexto social dentro del cual él o ella enseña (...) y así la influencia de sus emociones sobre el papel del profesor y la naturaleza de la ciencia de enseñanza y aprendizaje”. De hecho, Zembylas, en 2001 y 2002 (citado por Zembylas, 2004) argumenta que las emociones positivas y negativas juegan un papel importante en la construcción del maestro en torno a su pedagogía, al Plan de estudios y su planificación y a las relaciones con los niños y sus colegas.

Ahora bien, la escuela es una institución y las emociones (a través de normas) se insertan en ella. Para comprenderlo, hay que recordar con mayor precisión el concepto de institución. Para ello se retoma esta definición clásica (Jepperson, 1999, p.195):

La institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo. Por orden o patrón me refiero, como se acostumbra, a secuencias de interacción estandarizadas. Por tanto, una institución es un patrón social que revela un proceso de reproducción particular. Cuando se contrarrestan las desviaciones respecto de este patrón en forma regulada, por medio de controles reiterativamente activados, socialmente contruidos -es decir, por algún conjunto de recompensas y sanciones-, decimos que un patrón está institucionalizado.

Según Jepperson, al restringir o autorizar las instituciones (como programas o reglas), se establecen identidades y líneas de actividad para esas identidades, acciones programadas (Berger y Luckmann) o respuestas comunes a situaciones (Mead), al construir vínculos con perspectivas o expectativas recíprocas de predictibilidad (Field). Allí se generan obligaciones y poderes (Stinchcombe), impulsando o refrenando actividades, o mapas que orientan acciones futuras (Lachmann). Aún más, las instituciones explican funcional o históricamente por la que existe en la práctica en un ambiente social determinado.

Finalmente, manifiesta Jepperson (1999, p.200) que “un patrón social se reproduce por medio de la acción si las personas, en forma reiterativa (re) movilizan y (re)intervienen en el proceso histórico para asegurar su persistencia”. Para ello se requiere legitimidad o reconocimiento por parte de los agentes frente a esos patrones y su reproducción.

Las emociones en la escuela, vistas desde el proceso de institucionalización, oscilarán entre la presión informal generada por las autoridades o actores de la comunidad educativa, la rutinización (costumbres o normas) y su formalización en planes, estrategias y reglamentos (escritos).

Materiales y métodos

El objetivo del proyecto (que en su esencia era exploratorio) consistió en investigar la relación existente entre el control emocional ejercido por las instituciones educativas, los padres de familia y el estado -normatividad emocional- de las maestras de preescolar. Con ello se buscaba comprender el modo como se producía la expresión emocional de las educadoras sobre los niños (Pacheco, Londoño, Ángel, & Cárdenas, 2010). La metodología diseñada para lograr el objetivo antes descrito se enmarcó en lo que se denomina “etnografía institucional” (Smith, 2002, p.16), y buscaba detectar las reglas de interacción emocionales e institucionalizadas, (conceptos, creencias, teorías, que son vistas como reales y que están inmersas también la organización educativa) que afectaban por tanto las interacciones sociales. El estudio utilizó tres elementos metodológicos propios de la investigación social cualitativa (Valles, 1999): (1) la documentación, (2) la observación y (3) la conversación. Es decir, se utilizaron (1) documentos institucionales y normativos, (2) entrevistas a directivos, a padres de familia y a maestras; y (3) la observación en el aula.

- a. Para determinar el perfil pedagógico del manejo normativo-emocional y su influencia en la maestra (sólo existía un grupo de Grado 0) se utilizaron: (i) los “documentos escritos” de la institución. Se esperaba que las expresiones documentales reflejaran intencionalidades institucionales (o de manejo de problemas) y en especial sobre los controles emocionales ejercidos sobre las maestras. (ii) Se realizaron entrevistas semiestructuradas, (con temas basados en los hallazgos documentales) a las directivas (rector, coordinadora, trabajadora social), con el ánimo de buscar no sólo de detectar el enfoque curricular formal (la “filosofía” educativa en general y curricular en particular, para así ubicar el elemento emocional), sino los aspectos informales, incluso la normatividad

y expresiones emocionales percibidas con respecto al manejo de los niños y el papel de la maestra. (iii) Se realizó una serie de entrevistas no estructuradas a la maestra, buscando determinar si en el currículo (formal y oculto) se habían manejado elementos sobre la normativa y expresión emocional en relación con la acción dentro del aula y fuera del aula (véase más abajo, literales (c) y (e)).

- b. Para conocer el tipo de control emocional propuesto por los padres respecto de la acción de la maestra frente al cuidado de los niños, se realizaron entrevistas a tres padres¹¹ de familia (de los que tuvieron contacto con la profesora durante el tiempo de observación) para determinar sus expectativas y acciones de control emocional sobre la institución y la profesora. El propósito de las entrevistas era el de determinar el grado y tipo de control emocional que los padres ejercían según normas emocionales, en interacción con la maestra y la institución, y conocer la percepción de la aplicación del cuidado emocional de la docente y sus resultados. Así mismo se buscaba encontrar la reacción (percibida desde los padres) frente a la gestión del manejo emocional por parte de la institución.
- c. Para determinar la influencia de la educación universitaria y de la experiencia laboral de la docente sobre su nivel expresivo-emocional hacia los niños, se realizó una reconstrucción de la historia de vida (perfil autobiográfico). Allí se tuvo por objetivo determinar los antecedentes familiares de tipo emocional, la influencia de la formación educativa universitaria y la autopercepción frente al trabajo (como experiencia y como expectativa), para establecer (en el análisis) qué idea de sí

misma y de sus emociones tenía la maestra, y si existía disonancia emocional. En otras palabras, se buscó profundizar sobre el grado de influencia percibida que ejercen o han ejercido los antecedentes familiares, educativos profesionales, experiencia laboral, normas institucionales, presiones de los padres sobre la expresión emocional de la maestra.

- d. Para caracterizar el estilo de expresión emocional que se daba en el aula por parte de la maestra hacia los niños, se realizó una observación focalizada en las interacciones entre la profesora y sus estudiantes. A lo que se agregó una observación del cuaderno de seguimiento a cada niño por parte de la profesora, de su evaluación respectiva y de las acciones que podía haber tomado.
- e. Para evaluar si existía disonancia emocional por parte de la maestra y describir la adaptación o inadaptación sentida, se realizaron entrevistas no estructuradas con la maestra.
- f. Cumplidos los pasos anteriores se valoraron las condiciones e influencias de la formación profesional y experiencia laboral, las normas institucionales, las presiones de los padres y la disonancia emocional frente a la expresión emocional de la maestra hacia los niños en el aula. Para ello (i) se sistematizó la información recogida en la institución; (ii) se la analizó por medio de un análisis de contenido, para así (iii) determinar en qué grado existían influencias o presiones socio-emocionales sobre la actuación de la maestra.

Como ejemplo se muestran dos guías de trabajo de campo (Anexo 1 y Anexo 2). En el primer formato se presentaban los elementos emocionales a explorar que potencialmente estuviesen presentes en los documentos del establecimiento escolar. Su presencia denotaría la institucionalización (incipiente o no) del tema emocional. Para ello, se

¹¹ Tres padres se acercaron durante el periodo de observación a interactuar con la maestra. Los otros, según testimonio de ella, se hacen presentes en el momento de entrega de boletines, ya que son padres y madres trabajadores.

examinarían el P.E.I., el currículo, la organización escolar, la regulación de relaciones docentes-institución, las relaciones familia-institución, con miras a la caracterizaciones ideales en términos de comportamientos y relaciones emocionales. El segundo formato, por medio de preguntas guía de carácter abierto, se orientaba a la docente en temas como el compromiso y la dimensión emocional, la inserción del manejo emocional en la planificación emocional, la actuación en el aula, la relación con la familia. Allí el investigador, por medio de la observación e indagación, debía ir consignando las respuestas correspondientes.

Hallazgos¹²

Contextualización

El colegio, de carácter público, ofrece los niveles de preescolar (grado 0), básica primaria y secundaria y media, cuyo título al finalizar el ciclo secundario es el de “Bachiller Académico con énfasis en Gestión Empresarial”; por eso, sus valores predominantes se orientan al “emprendimiento”. Para el momento de la observación se encontraba funcionando en instalaciones en otro lugar, pues se había tenido que reubicar por obras públicas.

El ámbito de influencia del colegio abarcaba principalmente a los barrios aledaños. Según los docentes y directivos, el colegio siempre fue un colegio de barrio, por lo que hay exalumnos que matriculan en el mismo colegio a sus hijos. Según la “Caracterización Institucional” del Colegio de 2006, para la jornada de la tarde, tres de cada cuatro estudiantes tenían como residencia los barrios vecinos del colegio. Más aún, según la docente de Grado 0, las familias de los niños en

general pertenecen a estratos bajos (uno y dos según la clasificación bogotana).

Los principios básicos según los documentos institucionales

El Proyecto Educativo Institucional: un deber ser. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea como misión: “Ofrecer a la comunidad educativa espacios de convivencia y desarrollo integral que propicien la formación de sus miembros como ciudadanos autónomos, competentes y participativos.”

La visión se plantea en estas palabras:

Promover procesos educativos que permitan el desarrollo integral de los miembros de la comunidad: la reafirmación de valores para la convivencia escolar y ciudadana (CONVIVIR), la capacidad analítica, reflexiva y crítica (PENSAR) y las competencias para desempeñarse de modo más eficiente y creativo en el medio laboral, social y natural (ACTUAR), para un mejor desarrollo del SER.

Dos elementos del PEI se deben resaltar: la convivencia escolar y el recrear, en consonancia con los modos de pensar, de sentir y de actuar (de los estudiantes) “acordes con la realidad exterior, con sus necesidades de crecimiento personal y laboral” (Colegio, 2009).

Además de los valores consignados en la Agenda Escolar (2010), tales como la responsabilidad y honradez, respeto y tolerancia, diálogo y participación, participación y solidaridad, autonomía y ética o de preservación del medio ambiente, que hacen parte del PEI en su numeral 1.5.3 (Colegio, Aprender a pensar, a convivir y a hacer para el desarrollo del ser, 2009), se destaca el literal D del Numeral 1.5.1.3 del PEI, que habla de la inteligencia emocional de David Goleman:

¹² Las fuentes utilizadas, cuando identifican la institución, son citadas con el nombre “Colegio”. Por tanto, no aparecen en la bibliografía. Se ha evitado identificar la institución, para evitar conflictos internos.

Las emociones positivas (amor y humor) y negativas (miedo, ira y rabia) ejercen influencia en la persona en el momento de aprender. Se entiende por emoción el impulso para actuar, para desarrollar planes instantáneos para enfrentarse a la vida. Estas se clasifican en: ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, vergüenza y disgusto. Se debe permitir que los estudiantes expresen sus propias emociones y aprovecharlas para crear ambientes reales de trabajo a través de los diferentes aprendizajes significativos (...) Los docentes y administrativos reconocemos que en los estudiantes no solamente existe una forma de inteligencia, en consecuencia les ofrecemos espacios para indagar su desempeño frente a otras. De igual manera, creemos que es necesario alcanzar ambientes más democráticos. Y que aprender a manejar las emociones le permite al estudiante tener unas mejores habilidades sociales, ser un mejor líder, interactuar con mayor asertividad y reconocer las emociones del otro.

Junto con los anteriores referentes psicológicos, el PEI (Numeral 1.5.1.4) agrega referentes antropológicos, ya que “las normas, valores, usos, costumbres se transforman en un pacto social que permite el acceso a códigos éticos de convivencia y respeto entre todos.”

Con referencia a los lineamientos legales nacionales y distritales, el PEI habla de varios principios, de los cuales se pueden destacar:

- a) La integralidad, que involucra a la afectividad además de otras dimensiones del ser (físico, moral, espiritual, social, ético, estético, etc.), “para propiciar el desarrollo integral”.
- b) El respeto a la diferencia, que debe generar mecanismos de solución de conflictos que se presentan en la convivencia.

- c) La transformación y la comunicación, que implican un docente facilitador y motivador, un estudiante participativo y autónomo y un padre participativo en el proceso.

Desde el anterior enfoque del desarrollo integral se plantean unos criterios pedagógicos, que no explicitan el “saber emocional”. Sin embargo, se nombran como ejemplos dos competencias interesantes desde lo emocional:

- Capacidad de expresar sentimientos, cualidades y talentos en las relaciones personales.
- Capacidad de expresar la inteligencia emocional, la capacidad asertiva y condiciones éticas en los procesos de adaptación y cambio.

Pero a la hora de traducir ello a “Tipos de Acciones” (en un esquema que se muestra en el documento del PEI) estas dos competencias se pierden, pues las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas no involucran en modo alguno la emocionalidad, y se orientan a la clásica visión cognitivista. Ello se refuerza cuando la detección de “talentos” se enfoca hacia la valoración por parte de los estudiantes de “sí mismos”, a “la mayor disposición al estudio y al progreso intelectual”. De esta manera el “acceso a la información”, el conocimiento de “muchos lenguajes” y la “investigación” son en el PEI también cognitivistas.

Se puede entender, por tanto, que en el PEI, el “Plan de Estudios” de Preescolar no involucre la inteligencia emocional, aunque quizás lo emocional podría trabajarse en algún momento en las dimensiones “corporal”, y de “ética, actitudes y valores”.

En el PEI se enuncian los Proyectos Pedagógicos transversales que complementan los Planes de Estudio. En particular, se plantea el proyecto de “convivencia con afecto” como aquél que consideraría al emocionalidad.

Cuadro 1. Plan de Estudios del Preescolar según Dimensiones e Intensidad Horaria.

Código Área	DIMENSIÓN	INTENSIDAD HORARIA
1	Corporal	4
2	Comunicativa	6
3	Cognitiva	5
4	Ética, Actitudes y Valores	2
5	Estética	2
6	Educación Física	1
7	Educación Religiosa	1
8	Urbanidad y Cívica	1
9	Inglés	2
10	Emprendimiento	1

Fuente: Colegio, Aprender a pensar, a convivir y a hacer para el desarrollo del ser (2009)

De otro lado, cuando el PEI menciona los criterios de evaluación y promoción, se enfoca predominantemente a lo cognoscitivo. El PEI deja abiertas las posibilidades de un diálogo con los estudiantes, en el que el seguimiento pueda identificar elementos que impidan alcanzar las metas propuestas. Allí cabría la posibilidad de que se considerase en algún momento la emocionalidad. Pero la limitación es evidente: se deberán considerar al final los parámetros de indicadores de logro en las áreas del plan de estudios.

Quizás en el numeral 3 del PEI, denominado “FOMENTO DE LA SANA CONVIVENCIA” sea donde se encuentren elementos de emocionalidad, ya que el cuidado y buen trato se hacen presentes (con la seguridad) para toda la comunidad educativa:

Conscientes de que los niños van moldeando conductas afectivas mediante las experiencias de aceptación o rechazo de los adultos con quienes conviven proponemos que los padres de familia, maestros y alumnos mayores, desarrollen la

capacidad para cuidar de sí mismos y de los menores.

Aquí se hacen presentes básicamente las funciones de protección y del buen trato, ante unos menores vulnerables. También la participación (en especial para los mayores) y la valoración de la diversidad (raza, credos y tradiciones) se presentan aquí en el PEI.

B. El Manual de Convivencia

Como es de suponer, Manual de Convivencia del colegio (vigente desde el 19 de febrero de 2009) contiene deberes y derechos, prescripciones y proscripciones, así como un sistema de sanciones positivas y negativas. Para los Directivos Docentes (el Coordinador o Coordinadora) la labor del cumplimiento disciplinar es fundamental, ya que coordinan y participan en las evaluaciones; velan por el cumplimiento del Manual de Convivencia; controlan la asistencia; administran al personal docente, de servicios y alumnos en cuanto al cumplimiento de sus funciones; y coordinar acciones tendientes al mejoramiento del rendimiento escolar. Pero como se puede entrever su labor básicamente es de control.

Para los Docentes, educar con el ejemplo, inculcar el amor a la patria y sus símbolos, dar un trato cortés a los miembros de la comunidad educativa, observar el decoro y dignidad del cargo, llevar a la práctica el PEI y mejorar el proceso educativo son deberes fundamentales. Pero los Directores o Directoras de Grado son quienes cumplen con la función básica de control: velar por la buena presentación, organizar y controlar al grupo que está a su cargo (para fomentar la autonomía, la autodisciplina y el autocontrol), remitir los casos problemáticos y diligenciar los requisitos de control y seguimiento de los estudiantes. Además tienen funciones regulativas alrededor de: propiciar la integración, respeto y colaboración entre los miembros del grupo y la comunidad; orientar,

estimular y acompañar al grupo en sus actividades; orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su comportamiento y aprovechamiento académico. Como labor a resaltar se encuentra la promoción del análisis de situaciones conflictivas de los alumnos, para que coordinadamente con otros estamentos, se encuentren las soluciones más adecuadas.

A los padres de familia los asisten derechos como participar activamente en la elaboración del PEI, participar en los programas de formación de padres, solicitar informes sobre el rendimiento académico y el comportamiento de su hijo, proponer iniciativas y sugerencias (según las normas legales) para el óptimo funcionamiento de la institución. No obstante, los deberes de los padres de familia, más numerosos que los derechos, buscan (a) propiciar su participación en las actividades relacionadas con el colegio, incluso las labores de control y el respeto a las normas; (b) propiciar el control de sus hijos en cuanto al cumplimiento de los deberes de los menores; (c) apoyarlos en la realización de tales deberes (d) no maltratar y, en su lugar, proteger a los menores, y propiciar que estos últimos participen en las decisiones familiares.

Como es de esperarse, el Manual se vuelve más grueso en el aparte de los estudiantes, por lo que el Capítulo II es básico. Allí se tratan los derechos, los deberes, los estímulos, las faltas y sanciones, y el sistema de evaluación.

En cuanto a los derechos se plantean (a) la recepción de servicios por parte del establecimiento educativo (incluye un ambiente saludable); (b) el respeto en lo físico y psicológico y a la expresión; y (c) al debido proceso.

Frente a los deberes se señalan los atinentes: (a) al cumplimiento de las responsabilidades como estudiantes (puntualidad, horarios, presentación personal, cuidado de las instalaciones y mobiliario,

cumplimiento de los deberes académicos); (b) al uso de accesorios personales y de tecnología electrónica; y (c) a la prohibición de juegos de azar, de consumo de sustancias psicotrópicas o alcohol. Encontramos allí mismo uno muy importante, el literal (d) que hace referencia a las normas de convivencia, es decir al correcto comportamiento, al lenguaje respetuoso, al respeto de las creencias, a evitar las riñas y buscar solucionar los conflictos de manera conciliatoria y a evitar celebraciones irrespetuosas.

Los estímulos son honoríficos y rituales, excepto el de tener preferencias para salidas recreativas o exonerar de pagos de matrícula y pensiones en los grados 10 y 11 al mejor estudiante por mérito académico. A ello se agrega un honor más: ser elegido personero o parte del Comité de Mediación y Conciliación, monitoria, representación del curso ante el Consejo de Estudiantes o Consejo Directivo.

Las faltas se clasifican como leves y graves. De ellas hay que resaltar el irrespeto a los compañeros (falta leve) y la indisciplina constante (que incluye el irrespeto a profesores, directivos, docentes o compañeros). Las sanciones van desde un llamado de atención hasta la expulsión del plantel. Aquí, el docente, el coordinador, el Comité de Mediación y Conciliación del respectivo grado, el Comité de Convivencia y el Consejo Directivo son fundamentales a la hora de manejar las faltas (según su gravedad).

C. El aislamiento del preescolar

Se puede decir que el preescolar está aislado del resto del colegio. Esto se explica por un curioso fenómeno: como los pequeños y su docente se encuentran en la jornada de la tarde (cuando funciona la secundaria), las relaciones con la educación primaria es inexistente. Y ello explicará un elemento adicional: las autoridades del colegio se concentran en el nivel secundario de educación. La desconexión del preescolar con el resto del

colegio es evidente: ni el PEI, ni el Manual de Convivencia tienen capítulos orientados hacia este nivel. Las autoridades escolares no interfieren con las labores de la docente y, de hecho, en las actividades de planeación escolar la dejan por fuera.

Por ejemplo, las reuniones con bachillerato se dan para los ciclos junio-enero, pero para la docente se expresa en un trabajo individual. De hecho, ella ha realizado un marco teórico personal, pues aunque comenzó a desarrollarlo con una profesora de bachillerato, esta última “botó el trabajo”.

El Manual de Convivencia se orienta a los estudiantes mayores; sin embargo, los aspectos disciplinares se concentran en el control y seguimiento por parte del docente en el aula de clase. De ello se deriva que la solución de problemas se realice según el criterio del profesor. Ni el rector ni la coordinadora tendrán que ver con el manejo disciplinar en este grado inicial. En efecto, como se constató en el estudio, la docente tendrá una relación personal y poco institucionalizada con la orientadora de la jornada (que cumple funciones de apoyo psicológico y social con los estudiantes), lo que le confiere flexibilidad a sus acciones.

Las actividades con los padres son limitadas. Hay una feria empresarial y a juicio de la docente los padres son más bien pasivos. De hecho, manifiesta la maestra:

“yo selecciono a las madres pilosas, y es que ellos [los padres], aunque participan en las actividades no cuestionan. Sólo en lo físico podría suceder [refiriéndose a problemas de accidentes], pues aunque preguntan por lo pedagógico, no hay exigibilidad, con la excepción del cuidado.”
(Entrevista con la docente).

D. El Plan de Estudios de Preescolar

Según el Plan de Estudios de 2007 (Colegio & Docente, Plan de Estudios. Grado Pre-Escolar,

2007) se trabajan las siguientes dimensiones: cognitiva, comunicativa, corporal, artística, ética y espiritual.

Las dimensiones que merecen mayor interés desde la parte emocional son la ética y la espiritual. La primera se refiere a la convivencia ciudadana (normas de cortesía, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el respeto a la diversidad humana), aquí se incluye el rechazo a la exclusión o discriminación en la familia (los derechos del niño, que se deben manifestar en el “desagrado cuando es excluido él o uno de sus compañeros”). La segunda, es la dimensión espiritual, que busca que el niño reconozca a la familia como eje fundamental (de amor y protección), compartir las alegrías y tristezas con los amigos (amistad y compañerismo), valorar, admirar y respetar las obras creadas por Dios (seres vivos y no vivos).

El Programa busca la transversalidad, pues ha ido desarrollando temas con todas las dimensiones. Para los “animales de la selva”, se planteaba al aprecio y la valoración de los animales creados por Dios (dimensión espiritual) y el reconocimiento de las normas de comportamiento y convivencia de los animales salvajes. Las “estrategias” (o actividades) tenían relación con observar videos sobre animales salvajes; investigar con los padres las características de estos animales; elaborar con distintos materiales los hábitats del respectivo animal; aprender poesías, cantos, retahílas y adivinanzas; relacionar la vida de los animales con las diferentes dimensiones; y escuchar, leer e investigar cuentos sobre animales salvajes.

E. El registro de actividades

La docente lleva un registro de actividades por clase. Varias son las dimensiones que se consignan en los temas y actividades de clase.

El nivel cognitivo se concentra en actividades alrededor del dibujo como el trazo libre, el

garabateo, el manejo de colores (colorear es una actividad fundamental para muchos temas), el dibujo de animales en biología, el dibujo y figuras geométricas para matemáticas (o en lo socio-afectivo con la familia) o de planos del barrio para sociales. Paralelo a este manejo se observa la manipulación de materiales, tales como plastilina, arroz o diversos tipos de papeles. De otra parte, la pre-lectoescritura (letras, sílabas y palabras), contar y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés son actividades importantes que hacen parte del aprestamiento para primaria.

Otro grupo de actividades se plantea desde el manejo del cuerpo (motricidad fina y gruesa en clase de educación física o en el manejo de materiales), los cantos y rimas. Estas actividades se unen a la lúdica y se utilizan bien sea con los otros niños o en interacción con la profesora (quien propicia respuestas o movimientos corporales).

El mundo moral formalmente se presenta alrededor de reglas como la higiene y cuidado personales, las reglas de tránsito, los símbolos patrios, las normas escolares, el cuidado del medio ambiente y el respeto a los animales.

En general, las actividades se plantean en torno al desarrollo corporal y cognitivo, donde a veces se trabaja partir de técnicas grupales. Los cuentos y las obras de teatro sirven para la reflexión sobre la situación de los personajes y el mundo afectivo se concentra en la familia. Cabe anotar que la disposición de las mesas (en círculo) propicia la interacción continua entre los niños, por eso, a la formalidad cognitiva se le agregan interacciones no estructuradas que constituyen el núcleo socio-afectivo para los niños.

F. El Observador

En el Observador se hacen anotaciones respecto del comportamiento del niño o niña. Allí se consignan aspectos cognitivos (matemáticas y lecto-escritura),

destrezas sociales y se reflexiona sobre la relación de aspectos emocionales y morales. Cabe anotar que esta diferenciación no se hace explícita y que aquí se realizó para resaltar el papel de lo emocional frente a los otros aspectos.

Las observaciones cognitivas hacen referencia a figuras, bordes y coloreado, pintura en vinilo, número y cantidad, suma y resta, problemas gráficos de resta, manejo de conceptos pre-matemáticos, posiciones, espacio, comprensión, reconocimiento de letras del alfabeto y sus sonidos, escritura de palabras en dictado, decoración, comprensión de instrucciones sobre las actividades a realizar y operaciones mentales.

Las observaciones frente a lo social, menos numerosas que las anteriores, mencionan el liderazgo, el disfrute de compartir con los amigos, la charla con ellos (y a veces distracciones), ternura con los compañeros, participación en las actividades de grupo y los juegos (con entusiasmo y alegría), colaboración, enseñanza a los compañeros que no comprenden e integración a los grupos.

Las observaciones hacia lo emocional se relacionan con el agrado, la alegría, la ternura, el disfrute, la dulzura, el disgusto y la agresión.

Por ejemplo, las notas consignadas en el documento, señalaban de alguien:

...personalidad extrovertida y alegre, que hace que realice los trabajos en tamaños gigantes, llenando pronto el espacio para poder dirigir la conversación y las actividades de esparcimiento con sus compañeros.

Sobre la evaluación de una niña con ciertas dificultades:

Necesita contacto permanente con los de su edad para desarrollar vínculos socio-afectivos esenciales para su desarrollo personal.

... Se ha integrado últimamente más al grupo. Prefiere jugar con Natalia, son amigas trabajando juntas durante las actividades. Participa en clase, dando opiniones. Su mayor logro integrarse al grupo.

En cuanto a lo moral, la docente hablaba de la responsabilidad y del sentido del deber, la diligencia, la pulcritud, la colaboración, la tolerancia con los compañeros, la capacidad de diferenciar lo correcto de lo incorrecto, hacer juicios apropiados para cada ocasión, de ser “juicioso” cuando se trata de aprender, “cuidadosa con sus útiles escolares”, de la dedicación, del esmero.

Sobre el desarrollo de vínculos afectivos de la misma niña que los vínculos afectivos eran necesarios “... para apropiarse de normas de convivencia, como el respetar las cosas de los demás, compartir elementos de trabajo, integrarse y divertirse en grupo.”

Cabe señalar que las observaciones negativas son muy escasas, se evidencia el énfasis de la docente al resaltar las cualidades y no los defectos.

G. Las interacciones docente-estudiante

Las observaciones en el aula implicaban cierta expectativa por parte de la docente. Ella, en el aula, transmite mediante la voz (que es fuerte y clara), gran energía, fuerza y poder. Igualmente se muestra ante los niños con altos niveles de seguridad y auto-confianza, aunque evidencia algunas quejas sobre su salud. Igualmente mostró convicción en los mensajes que les lanzaba a los niños, utilizaba incluso el contacto visual. Usualmente había mensajes de sustitución de roles, en los que buscaba que los niños se colocaran en la posición de ella o de los otros niños. Esta técnica la trasladaba a la delegación de responsabilidades; por ejemplo, cuando deseaba que un niño realizara alguna tarea, hacia la reflexión correctiva (en impersonal), para que así hubiese una respuesta. En otras ocasiones mostraba directamente su

desacuerdo con la conducta de algún niño o niña y esperaba generar culpa o vergüenza como consecuencias de tal comportamiento.

En una función de apoyo, reconocida por la misma maestra como real, la profesora asumía roles maternales. De un lado, daba consuelo a los niños o niñas que expresaban por medio del llanto quejas, inconformidades o sufrimiento físico. De otro lado, asumía también su función maternal con correcciones a los niños. En este último sentido llegaba a elevar la voz (sin gritar) para generar reacciones de los niños. De manera reiterativa hacía reflexiones sobre la conducta adecuada, las cuales expresaba en impersonal o tercera persona.

En este sentido la docente presentaba conductas alrededor de:

- Generar autoconciencia de los sentimientos cuando verbalmente le explicaba al niño lo que sentía. Esto se manifestaba en las situaciones de consuelo, cuando el niño o niña se quejaba. En esas relaciones algunos mostraban mayor expresividad y otros menos. Esta explicitación emocional se mostró en las explicaciones que la docente presentó sobre las características de cada infante. A veces hablaba de las condiciones familiares y las problemáticas tipificadas de las relaciones padres-familia-niño. Otras veces hablaba del tipo de acción expresiva (timidez-sociabilidad) o de la agresividad. Esto era significativo sobre dos niñas “problema” provenientes de hogares disfuncionales. En algunos momentos se mostraba “más dura” frente a estas niñas y enfatizaba el problema normativo.

En algún momento la libertad expresiva en el aula fue explicada acudiendo al momento “moral” del niño, quien en esa etapa no debería tener pautas ni reglas tan definidas, ya que ellas están en formación.

La generación de autoconciencia se manejaba alrededor de “producir” vergüenza, con expresiones tales como “no le da pena con...”, o producción de “culpa” con frases como “a usted le gustaría que le hicieran...”, “¿no ve que a él también le duele” (cuando el niño/a le había infligido golpes o algún tipo de agresión a otro niño/a).

- Fomentar cierta regulación, en una relación interactiva de castigo-culpa, mediante métodos como la separación del sitio de trabajo o fomentar las excusas de unos hacia otros. De todas maneras los niños no expresaron temor (mediante expresiones faciales o corporales) hacia la profesora, por lo que se concluye que el castigo físico o verbal no era un método que se utilizara.

La autorregulación también se expresó en reglas básicas sobre el lugar que tienen los objetos (muñecos, útiles escolares). La merienda escolar se tomaba en el puesto y los residuos se arrojaban a la basura. Los niños mostraron disciplina a la hora de realizar la oración, pues además de quedarse quietos, se disponían corporalmente juntando las manos y cerrando los ojos.

La autorregulación se mostró también en una serie de secuencias alrededor del baile y la música, pues los niños se alineaban (contra la pared en un segundo ambiente existente en el aula de clase), tomaban turnos y seguían instrucciones de movimientos. Así mismo, los niños iban al baño y se lavaban las manos y en general seguían la instrucción de la profesora.

Los momentos de recreo eran momentos expresivos, allí los niños, según la maestra, desarrollan reglas incipientes cuando se trata de juego colaborativo; por ejemplo, en el fútbol los niños no tenían nociones de estrategias (esperas u organización del equipo), sino que “todos” iban detrás del balón.

- La autoridad de la maestra era reconocida por los niños, quienes iban a dar quejas, por lo que la docente se presentaba como autoridad adulta en esos momentos.

La automotivación se lograba con cierta identificación entre la afectividad de la docente y la conducta de los niños. Según su explicación, ella consideraba que algunos niños llegaban temerosos y apáticos a causa de relaciones familiares de conflicto. Ello implicaba un paulatino acercamiento, hasta que el niño adquiría cierta confianza.

Discusión y conclusiones

Sobre el perfil pedagógico en términos del manejo normativo-emocional: Tanto el PEI, como el Manual de Convivencia del Colegio hablan puntualmente de las emociones. El primero llega a hablar de la Inteligencia Emocional, pero no lo traduce a líneas de acción. Es cierto que se habla del afecto como una estrategia transversal, pero tan sólo lo enuncia a cuando se relaciona con el Manual de Convivencia, por ejemplo. En este último caso, la clave se encuentra en la convivencia misma que exige un control disciplinar para evitar conductas no deseables. En el gobierno escolar se generan los mecanismos de resolución de conflictos, bien sea con el Comité de Mediación y Conciliación de los respectivos grados o en el Comité de Convivencia del Plantel, ya que en ellos reposa, en gran parte, la administración disciplinar de la convivencia.

De otro lado, en el Plan General de Estudios de Preescolar la emocionalidad no está planteada, aunque en las dimensiones ética y espiritual se involucran las emociones. En efecto, están presentes la convivencia ciudadana (normas de cortesía, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el respeto a la diversidad humana), aquí se incluye el rechazo a la exclusión o discriminación en la familia (los derechos del niño, que se deben manifestar en el “desagrado cuando es excluido él o uno de sus

compañeros”). También se hacen presentes el amor y la protección (con la familia), la alegría y la tristeza causas y consecuencias de la amistad y el compañerismo y quizás el planteamiento de “amor” a la creación de Dios.

Sin embargo, y esto se desprende tanto del Manual de Convivencia como de las entrevistas, la jerarquía de los cargos y la posición misma del preescolar de la jornada de la tarde han propiciado el aislamiento de este último. Si el Rector está inmerso en labores administrativas y limita sustancialmente el manejo de recursos (lo que lo lleva a no poder institucionalizar estímulos al buen comportamiento) o en el ejercicio mismo de su autoridad (en donde no es la disciplina, sino la persuasión la que prima), también se puede señalar que la Coordinadora de la tarde, por la naturaleza misma del cargo y su orientación expresiva frente a esa autoridad, fomentan el aislamiento del preescolar. De hecho, al descender en la jerarquía, las relaciones entre la Orientadora y la docente de preescolar son buenas y aleatorias (al no estar fijadas formalmente) y, en últimas, éstas determinan el mundo emocional entre ellas. Un “saber hacer cotidiano” ha establecido su manera de actuar en cuanto al manejo de los casos de los estudiantes y sus padres. Esta situación genera fraccionamientos que permiten que la docente decida sobre la aplicación del currículo en las actividades en clase.

Adicionalmente, el preescolar de la jornada de la tarde no tiene referentes directos de continuidad con la educación básica primaria, en razón a que esta última se encuentra en la jornada de la mañana. La implementación de los ciclos está en el papel y la coordinación entre preescolar y primaria es precaria. Para los niños el cambio no deja de ser complicado, pues se pasa de un modelo de juego a uno de disciplina formal del “buen comportamiento”, en el que la expresividad antigua es sacrificada en nombre del orden.

Por lo tanto, se evidencia un aislamiento del preescolar de la tarde en los siguientes sentidos:

- Ni el rector ni la coordinadora se involucran en las actividades del preescolar. Su función se limita a la administración general para el primero o a la coordinación del “bachillerato” en la segunda.
- La coordinación con la jornada de la mañana es muy limitada. Este hecho se ve aminorado con cierta relación (no muy intensa) con el docente de preescolar de la mañana.
- Es posible pensar, según la percepción de la docente, que los estudiantes de la tarde van completando los cupos restantes (frente a la mañana), lo que genera una orientación distinta entre las dos jornadas.
- El diseño y las actividades están abiertos a la iniciativa de la docente, en especial dentro del aula.

Como es evidente que ni el rector ni la coordinadora pueden ni deben incorporarse a las actividades del preescolar (en cuanto a los contenidos y su expresión en el aula), se señala en este estudio que no hay consistencia entre la organización formal del colegio, los documentos institucionales y lo que sucede en preescolar. El ejemplo más claro corresponde a las normas emocionales que se plantean para el colegio.

En consecuencia, al no ser parte de una política institucional, la generación de normas emocionales (docente-estudiante), dentro del preescolar, se realizan desde dos perspectivas. La primera se manifiesta a través de un conjunto de actividades pedagógicas que se orientan al desarrollo de la autoestima por medio del conocimiento del cuerpo, de sus partes, de su cuidado, cómo se expresa amor por él; con la identificación de los seres vivos del entorno, se enseña a los niños el amor por estas criaturas; con algunas dramatizaciones en donde los estudiantes representan sentimientos

de los personajes (por medio de roles diferentes); narraciones de cuentos de espanto para que los niños descubran emociones como el miedo; existe además un reconocimiento de los sentimientos por la familia (a través de figuras geométricas) y sus relaciones; películas en las cuales los niños viven las emociones de cada uno de los personajes; el respeto y amor por los símbolos patrios y la patria misma. Allí se enseña el respeto por los demás, donde los niños aportan ideas y se plantea lo que se debe o no debe hacer. Un ejemplo sobre sexualidad referencia una película, su análisis y anécdotas de lo que los niños han vivido. El asco es manejado a través de los olores agradables y desagradables.

Una segunda perspectiva se obtiene por medio del currículo oculto en el que las relaciones se van construyendo cotidianamente. La vecindad espacial hace que los niños desarrollen lazos de amistad entre ellos, así como situaciones de conflicto. La docente, en procesos continuos de corrección de la conducta, pero también mediante situaciones de lúdica y artística, logra captar la atención y generar la motivación.

El tipo de control emocional propuesto por los padres respecto de la acción de la maestra sobre el cuidado de los niños es prácticamente inexistente. Ellos asisten a las citaciones, pero no muestran acciones de interferencia con el actuar de la docente. Algún padre de familia expresó agrado y aprobación frente a la labor de la maestra.

La apatía de los padres, explicada por la docente, se genera a causa de los horarios laborales; ausentarse es muy difícil. Por eso encontramos una delegación de funciones de crianza en el colegio, lo que incluye el cuidado (nutrición y generación de autocuidado) y el aprendizaje de normas y conocimientos básicos.

No han existido padres conflictivos que hayan buscado imponer sus puntos de vista.

La profesora tuvo afinidad con la psicología desde épocas de la secundaria, en lo que además influyó un profesor de filosofía. La docente estudió como Técnica Intermedia Profesional en Educación Preescolar en INESPRO y allí la formación en psicología era fuerte. Posteriormente hizo un semestre de preescolar en la Universidad INCA y otro en la Universidad San Buenaventura y luego estudió en la Universidad Los Libertadores (noches y sábados).

Sin embargo, el tema de la emocionalidad en los currículos siempre fue marginal.

Se puede señalar que el paso por las universidades marcó el concepto de “profesión” de la docente. De hecho, allí reafirmó su vocación en el aula (reforzada por una posterior experiencia burocrática que ella rechazó). A ello se une la vena artística, que reforzó la universidad. Según la profesora, las psicologías eran “chichipatas”. La universidad le dio un bagaje para plantearse elementos pedagógicos y psicológicos; no obstante, esta formación no se planteó desde los parámetros de una “educación” emocional deliberadamente planeada en el programa.

El trabajo en los jardines infantiles, recién graduada, era muy placentero, pero mal pago. Sin embargo, en la actualidad, le gusta ser profesora de “tiza y tablero”. En este sentido muestra satisfacción por la labor dentro del aula, aunque señala que se siente un tanto “sola” frente a las otras actividades del colegio.

En síntesis, ni la formación profesional previa en emociones ni las normas institucionales o la presión de los padres han generado el perfil de acción emocional de la maestra; su experiencia laboral teñida por una idea de la vocación han marcado el estilo de interacción emocional en el aula. Esto se explica en la medida en que las normas emocionales institucionales (formales) y el control social-emocional de los padres no

tienen preeminencia sobre el carácter emocional de la cuidadora respecto de la expresión emocional de ella frente a los niños. De hecho, el aula se constituye en el espacio de “refugio” frente al aislamiento relativo de la docente.

De otra parte, los antecedentes educativos universitarios de la maestra no generan una expresión emocional particular, proveniente de esta formación, que se oriente a la educación socio-emocional de los niños.

Cuando la maestra diseñó el Plan de Estudios, construyó una perspectiva (que incluye las dimensiones exigidas por la Secretaría de Educación) que propone un manejo emocional transversal y no sistemático. Por ello, el carácter emocional de la maestra se impone sobre las normas emocionales planteadas por la institución y por los padres a la hora de la expresión socio-emocional hacia los niños.

Se pudo detectar cierta disonancia emocional en términos de que existe distanciamiento con dos autoridades escolares. Este aislamiento se debe básicamente al carácter de los cargos de la dirección. De un lado, la coordinación se concentra en la administración disciplinar y académica de la secundaria. Los adolescentes son una mayor amenaza disciplinar que los niños de preescolar. Más aún, por el volumen de estudiantes, la cantidad de asuntos a resolver son numerosos, frente a una pequeña cantidad de estudiantes en preescolar, los cuales están siendo manejados adecuadamente por la docente. Las labores rectorales son eminentemente administrativas, a esto se le suma la gestión con restricciones presupuestales y dificultades referentes a la “supervivencia” del colegio (a raíz de su cambio domiciliario).

El aislamiento se refuerza al no existir educación básica primaria en horas de la tarde, por lo que el contacto académico y administrativo es esporádico y se tiene que realizar con la jornada de la mañana.

En estos momentos la educación emocional de los niños de preescolar de la jornada de la tarde depende completamente del carácter de la docente.

Referencias

- Alonso, M. T. (1990). *La afectividad en el niño: manual de actividades preescolares*. México: Trillas-Eduforma.
- Bass, L. (2007). The Sociology of Children and Youth. In C. Bryant & D. Peck (Eds.), *21st Century Sociology. A Reference Handbook* (Vol. 2, pp. 140-147). California: Sage Publications Inc.
- Ben-Ze'ev, A. (1997). Emotions and Morality. *The Journal of Value Inquiry*(31), 191-212.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*(62), 145-172.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., Garcia, E., López, E., Oriol, X. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Brennan, K. (2006). The Managed Teacher: Emotional Labour, Education, and Technology. *Educational Insights*, 10(2).
- Buckley, F. H. (2004). Are emotions moral? *The New Criterion*, 28-32.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A.
- DANE. (1981). Boletín Mensual de Estadística. Bogotá.
- DANE. (2012a). *Boletín de Prensa. Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2011*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Prensa_ECV_2011.pdf.
- DANE. (2012b). Encuesta de Calidad de Vida 2011. Presentación de resultados Bogotá.
- DANE. (2013a). Mercado laboral por parentesco. Trimestre diciembre 2012-febrero 2013.
- DANE. (2013b). Principales indicadores del mercado laboral. Boletín de prensa. Enero de 2013.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*: Akal Editor.
- Eich, E., Kihlstrom, J., Bower, G., Forgas, J., & Niedentahl, P. (2003). *Cognición y emoción*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editor Kairós.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Härtel, C., Zerbe, W., & Aschkanasy, N. (2005). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling* (Segunda ed.). Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Jepperson, R. (1999). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. In W. Powell & P. Dimaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 193-215). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lois, J. (2006). Homeschooling Mothers' Adjustment to the Teacher Role. *Symbolic Interaction*, 29(4), 507-530.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3).
- Parke, R. (2004). The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise. *Child Development*, 75(1), 1-24.
- Parsons, T. (1999). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Price, H. (2001). Emotional Labour in the Classroom: A Psychoanalytic Perspective. *Journal of Social Work Practice*, 15(2), 161-180.
- Schutz, P., Aultman, L., & Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 195-212): Springer Science+Business Media.
- Turner, J., & Stets, J. (2005). *The Sociology of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- van Dijk, P., & Kirk, A. (2006). Emotional Labour and Negative Job Outcomes: An Evaluation of the Mediating Role of Emotional Dissonance. *Journal of Management and Organization*, 12(2).
- Velásquez, S. P. (2010). Ser mujer jefe de hogar en Colombia. *Revista de la información básica ib*, 4(2).
- Vélez, A., & Ostrosky-Solis, F. (2006). From morality to moral emotions. *International Journal of Psychology*, 41(5), 348-354.
- von Scheve, C., & von Luede, R. (2005). Emotion and Social Structures: Towards an Interdisciplinary Approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(3).
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. (2004). La medición de las percepciones de maestros de sus interacciones con niños: Un instrumento para evaluar creencias e intenciones. *ECRP Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, 6(2). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog-sp.html>
- Zembylas, M. (2004). Emotional Issues in Teaching Science: A Case Study of a Teacher's Views. *Research in Science Education*(34), 343-364.

Anexo 1

FORMATO UNO: DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Trabajo de campo

Observación en institución.

Con registro de consulta directa sobre documentos

No es entrevista.

Institución: _____

Nombre: _____ Fecha: _____

Docente investigador: el presente cuestionario busca que a partir de sus referentes teóricos y construcciones conceptuales sobre el tema investigado, Ud. registre las manifestaciones que considere pertinentes desde su observación y lectura de documentos.

1. *El P.E.I.*

- ¿Contempla explícitamente el tema de las emociones?
- ¿El perfil que tipo de persona define?
- ¿En el documento se explicita sobre relaciones interpersonales?

2. *En el proyecto curricular (currículo, plan de estudios y otros)*

- ¿Hay presencia de lo interpersonal o emocional?
- ¿Qué se plantea?
- ¿Cómo se desarrolla?
- ¿Para qué o cuál es la finalidad?

3. *En la organización escolar:*

- Lo interpersonal o emocional está: (RITUALES SOCIALES)
- ¿Planificado?
- ¿Tiene un tiempo?
- ¿Un espacio?
- ¿Unos recursos?

4. *En las relaciones docentes-institución*

- Lo interpersonal o emocional se manifiesta o reflexiona según el documento en:
- ¿Trabajo compartido?
- ¿Reuniones?
- ¿Acuerdos?
- ¿Evaluación?

5. *En las relaciones familia-institución:*

- Lo interpersonal o emocional se manifiesta o reflexiona según el documento en:
- ¿Trabajo compartido?
- ¿Reuniones?
- ¿Acuerdos?
- ¿Evaluación?

Anexo 2

FORMATO DOS: EL DOCENTE

Trabajo de campo

Observación en institución.
Con registro de observación directa en aula del docente.
No es entrevista.

Institución: _____

Nombre: _____ Fecha: _____

Docente investigador: el presente cuestionario busca que a partir de sus referentes teóricos y construcciones conceptuales sobre el tema investigado, Ud. registre las manifestaciones que considere pertinentes desde sus lecturas y observación en el aula.

1. *Registro de observación de la relación de la dimensión emocional y pedagógica en el docente.*

El docente y su compromiso:

¿Cómo define el docente el tipo de persona que está formando? (detectar cómo define actualmente al niño y cómo lo define para el futuro). ¿Cuál sería su perfil deseado?

2. *El docente en su planificación escolar: (ver el planeador)*

¿Contempla explícitamente el tema de lo emocional, lo afectivo o lo interpersonal?

¿Está planificado el tema de lo emocional, lo afectivo o lo interpersonal?

¿Hay un tiempo específico para el manejo emocional? ¿Dispone de un espacio específico?

¿Dispone de recursos concretos para desarrollar acciones planificadas (arte, rondas, juegos)?

3. *El docente en su acción de aula*

¿Diseña materiales que permiten desarrollar la dimensión emocional o cuál es su intención?

¿Delimita estrategias en la evaluación que permiten desarrollar la dimensión emocional o cuál es su intención? (orientación emocional de la evaluación con respecto a la formación del niño. Puede no tener intención)

4. *El docente en su manifestación de expresiones en el aula y su injerencia en la manifestación de expresiones en aula*

¿Qué clima escolar se genera en el aula, cuál es su intención? (estilo de control) (amabilidad, confianza, participación vs. autoritario, atemorizante, inhibitorio)

¿Promueve la participación y comunicación interpersonal?

¿Qué actitudes emocionales manifiesta con los estudiantes? ¿Cuáles?

¿La maestra promueve la escucha empática en el aula? ¿Cómo? (ponerse en el lugar del otro: ella y los niños. Papel de la vergüenza, el miedo y la ira)

¿Se desarrolla autoestima en el aula? ¿Cómo? ¿Clasifica en buenos y malos? (ver en especial en los juicios evaluativos sobre los niños. Papel de la vergüenza)

¿Manifiesta actitudes de autocontrol en el aula? ¿Promueve actitudes de autocontrol en el

aula? (calmarse a sí misma-que el niño se calme se tranquilice)

¿Qué estrategia de resolución de conflictos utiliza?

¿Manifiesta verbal o no verbalmente satisfacción o frustración ante su desempeño? ¿Cómo?

¿Manifiesta verbal o no verbalmente satisfacción o frustración ante el desempeño de sus estudiantes? ¿Cómo?

5. El docente en el manejo de expresiones en su relación con la familia

Lo interpersonal o emocional se manifiesta en las relaciones con la familia en:

¿Hay trabajo compartido? (¿Quiénes, cómo, cuándo)

¿Hay relaciones? (atención amable-no amable)

¿Reuniones de padres? ¿Cómo?

¿Cuál es el uso del observador? (informe sobre el niño) ¿Cómo? (sobre todo en los casos especiales)

¿Reuniones citadas para casos especiales? (Cuáles casos)